

Agresividad injustificada entre preescolares

Rosario Ortega y Claire Monks*

Universidad de Córdoba y * Kingston University (Reino Unido)

El artículo examina la naturaleza de la agresión injustificada en una muestra de preescolares de la ciudad de Sevilla. Los niños y niñas se nominaron a sí mismos y a sus iguales en los roles de *agresor*, *víctima*, *defensor*, *colaborador* y *espectador*. Los sujetos fueron preguntados respecto del estatus sociométrico de sus compañeros y compañeras. Las maestras fueron interrogadas sobre sus percepciones respecto de los roles y el desarrollo físico y social de sus alumnos y alumnas. Los resultados muestran que los preescolares tienden a usar la agresión directa (cara a cara) más que la agresión indirecta (ejemplo, expandir rumores); los agresores no eran percibidos como tales pero eran más rechazados que los demás; los defensores resultaron ser los más populares; las víctimas no aparecieron ni como más débiles ni como más rechazadas, lo que contrasta con los resultados de los estudios sobre el mismo tema en edades más maduras. Se sugiere que estas diferencias se relacionan con la inestable naturaleza del proceso de agresión/victimización, durante los años preescolares.

Unjustified aggression among pre-schoolers. The article examines the nature of unjustified aggression in a sample of pre-school children in Seville. Children nominated themselves and their peers for taking four roles in aggression; aggressor, victim, defender, assistant to the aggressor and outsider. Children were also asked about the sociometric status of their classmates. Teachers were given a questionnaire to investigate their perceptions of these roles and the social development and physical strength of the children involved. The results show that pre-schoolers trend to be aggressive using direct behaviour (face-to-face), rather than indirect strategies (e.g. rumour spreading). Aggressive children were not perceived as being physically stronger than others, but tended to be socially rejected. Defenders were often the most popular. Victims were not socially rejected or physically weak, findings which are in contrast with studies of older Victims. It is suggested that this apparent difference relates to the unstable and developing nature of aggression/victimisation during the pre-school years.

La tradición investigadora en el tema del acoso, intimidación, abuso y en general malos tratos entre iguales (*bullying*) se ha centrado en los años de la escolaridad obligatoria, lo cual era esperable por razones tanto psicoevolutivas (son años en los que la sociabilidad está en primer plano) como metodológicas (se ha trabajado sobre todo con procedimientos que requieren el dominio de habilidades lectoras). Respecto de las primeras, es razonable pensar que la necesaria estabilidad en las redes de las relaciones interpersonales (Ortega, 2001), así como la intencionalidad que caracteriza el fenómeno del maltrato entre iguales (*bullying* a partir de ahora) (Olweus, 1993; 1999; Smith, 2003; Ortega, 2002), puede hallarse ausente en años preescolares. Pero es posible que la más poderosa razón de la escasez de investigación relativa a estos años sobre el fenómeno *bullying* sea de carácter metodológico, ya que hasta el momento los instrumentos exploratorios más comunes han sido los que requieren «papel y lápiz». Sin embargo, la edad, o factor psicoevolutivo, es, a su vez, una importante variable en estos estudios, lo que aconseja no descuidar su investigación en años preescolares.

La hipótesis psicogenética estimula a buscar antecedentes de unas actitudes y conductas agresivas muy específicas que lógicamente no brotan en las aulas escolares de forma espontánea. Particularmente, nos interesaba comprobar hasta qué punto la intencionalidad, la estabilidad y el desequilibrio social, características diferenciales del *bullying* respecto de la conducta agresiva ordinaria, estaban presentes entre los preescolares como antecedentes del mismo. Partíamos de un estudio previo que una de nosotras había realizado en Reino Unido (Monks, 2000; Monks, Smith y Swettenham, 2003, en prensa) en el que se puso de manifiesto que entre preescolares está instalado el *bullying* en sus formas física y verbal.

Interesadas, como estábamos, en la intervención preventiva de la violencia escolar, se consideró que si dicha prevención debe arrancar lo antes posible, las aulas de preescolar se presentan como dignas de ser estudiadas. Fue así como se diseñó y llevó a cabo el estudio (Monks, Ortega y Torrado, 2002) del que aquí presentaremos algunos datos y resultados relevantes.

Agresividad injustificada durante la primera infancia

Que no haya una tradición de incluir las aulas de preescolar en los estudios sobre *bullying* no quiere decir que no haya existido una línea de investigación sobre agresividad en estos años. Todo lo contrario, las teorías clásicas (Freud, 1920; Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939; Lorenz, 1966; Bandura, 1973) han fo-

calizado los años preescolares como objeto de análisis. Particular relevancia, en este sentido, ha tenido el modelo etológico que ha puesto a debate científico y social el carácter adaptativo de la agresividad (Eibl-Eibesfeldt, 1993, para una visión amplia; y entre nosotros: Braza, Braza, Muñoz y Carreras, 1997; Braza, Braza, Carreras y Muñoz, 1993; y Carreras, Braza y Braza, 2001, sobre el valor adaptativo de la conducta agresiva); ciertamente que ello ha implicado el uso de metodologías caras como son las observacionales (Artamendi, 2000).

Por otro lado, Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) han identificado dos grandes grupos de conducta agresiva que pueden ser relevantes en el estudio psicogenético: la agresión directa y la indirecta. En su trabajo encontraron que los niños pequeños eran más proclives a las formas agresivas cara a cara (maltrato verbal y físico), mientras que casi no existían entre ellos las formas indirectas (maltrato a través de otro, expansión de falsos rumores, etc.). Algunos autores (Crick y Grotpeter, 1995; Galen y Underwood, 1997) han encontrado que la agresión social, dirigida a dañar el prestigio de otro y a lastimar su autoestima era poco frecuente en los niños y niñas pequeños. También, Monks et al. (2003) encontraron que en los años preescolares los niños y niñas por ellos estudiados utilizaban la agresión física, verbal y social directa (rechazo y expulsión cara a cara) pero no la agresión social indirecta (hacer el vacío social, por ejemplo).

Pero los trabajos sobre la sociometría del *bullying* (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Sutton y Smith, 1999; Ortega, 2002) nos han llevado a conocer que se trata de un fenómeno complejo de interacción sostenida que cursa con, al menos, el reparto dinámico de los siguientes roles: *agresor* (el que comienza y mantiene el abuso); *víctima* (sujeto que es blanco del abuso); *defensor* (compañero/a que defiende a la víctima, la consuela y apoya bien directamente bien denunciando a otros lo sucedido); *colaborador del agresor* (el que sigue la línea de comportamiento del agresor respecto de la víctima, aunque él no lleve la iniciativa); *animador* (reforzador de la conducta del agresor, que se ríe de la víctima y que anima al agresor a continuar); *neutral* (compañero/a ajeno a lo que sucede, que no toma parte y que es ajeno al maltrato).

Respecto al estatus social y la popularidad de los niños y niñas envueltos en problemas de agresividad, la literatura es también consistente respecto de un punto: las víctimas tienden a ser menos populares (Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Pero no lo es respecto a la sociabilidad de los agresores. Profundizar en la investigación en los años preescolares, periodo en el que la agresividad parece una cualidad más permanente que la tendencia a la victimización, sería relevante a este respecto.

Los estudios de la década de los noventa (Perry, Perry y Boldizar, 1990; Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Colet, 2005) han sugerido que ya en los primeros contactos agresivos se produce una especie de exploración sobre la resistencia a la agresión. El agresivo iría comprobando si la víctima se deja intimidar e iría eliminando, como objeto a atacar, a los que le hacen frente o los denuncian a los mayores. Ello explicaría una suerte de inestabilidad original en el rol de víctima y una cierta estabilidad en el rol de agresor de sus iguales que ellos encontraron, lo que es coherente con la mayoría de los resultados sobre agresividad infantil. Por ejemplo, Ladd y Burgess (1999) encontraron estabilidad significativa en la conducta agresiva de los preescolares de entre 4 y 5 años. Igualmente, algunos estudios (Kochenderfer y Ladd, 1996) muestran que, en opinión de los docentes, el rol de víctima es menos estable que el de agresor.

A partir de la revisión de la literatura científica sobre este tema y desde la finalidad previamente descrita, se diseñó un estudio cuyos objetivos concretos han sido: a) examinar los roles de *agresor*, *colaborador del agresor*, *víctima*, *defensor* y *espectador* en acontecimientos de agresión injustificada; b) observar los tipos de agresión injustificada que tienen lugar entre los preescolares; c) caracterizar a los protagonistas en cuanto a su *desarrollo social* (popularidad y amistades) y *físico* (aspecto y fuerza), así como las *estrategias de afrontamiento* de la agresividad de los iguales.

Metodología

Muestra

Noventa y dos preescolares (49 niños y 43 niñas de entre 4 y 6 años de edad, con una media de 57,95 meses y una desviación típica de 7,35) de cuatro aulas de una escuela de Educación Infantil de Sevilla y sus 4 profesoras fueron los sujetos de este estudio.

Instrumentos

Para evaluar el papel (rol) social dentro de la dinámica de agresividad injustificada, se realizó una entrevista individual con cada niño/a, utilizando la técnica de nominación entre iguales y nominación propia sobre los roles descritos (agresor, víctima, colaborador del agresor, defensor de la víctima y espectador). Para la entrevista con los niños y niñas se utilizó un instrumento de viñetas que contenía 4 situaciones diferentes de compañeros involucrados en agresión entre iguales correspondiente a las cuatro categorías: a) agresión directa relacional (*un niño/a dice a otro que él/ella no puede jugar*); b) agresión física directa (*un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a*); c) agresión relacional indirecta (*un niño/a levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro/a*); y d) agresión verbal directa (*un niño/a grita e insulta a otro*).

Procedimiento

El procedimiento seguido en la entrevista fue: a cada niño/a se le mostraban sucesivamente las cuatro viñetas y se le preguntaba qué pasaba en ellas y si en su clase había alguien que hiciera ese tipo de cosas y quién era. Igualmente, si él las hacía. Se le volvían a pasar las cuatro viñetas estimulando a que identificara cada uno de los roles *establecidos* (*agresor, víctima, defensor, colaborador y espectador*).

Los datos de la nominación de los iguales fueron anotados y evaluados con los siguientes criterios: la nominación recibida para cada rol se sumó y se estandarizó por clases. Los niños/as fueron asignados al rol que obtenía la puntuación media más alta. Si la media de los dos roles en los que puntuaban más alto era de 0,1 se le asignaba un rol dual. Si no puntuaban por encima de la media en ningún rol, se le asignaba el rol de espectador. La nominación propia de cada sujeto fue asignada directamente tal cual cada quien la hacía.

Un cuestionario para docentes, diseñado para recoger la nominación de rol de los preescolares, invitaba a que los nominasen según el comportamiento observado en las situaciones descritas. El cuestionario se entregó a las maestras después de la primera semana de inclusión social de las investigadoras en el centro, cuando consideramos que éstas tenían el nivel de conocimiento suficiente sobre los objetivos de la investigación.

El estatus y el desarrollo social fue determinado mediante un simple interrogatorio, incluido en la entrevista individual, sobre cuáles de los niños/as le gustaban y cuáles no les gustaban (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). Las maestras fueron igualmente interrogadas para nominar a sus jóvenes alumnos y alumnas en términos tanto de sociabilidad (escala Likert donde: 1= muy poco sociable; 2= poco sociable; 3= medianamente sociable; 4= bastante sociable; 5= muy sociable) como de desarrollo físico (1= muy débil; 2= bastante débil; 3= normal; 4= bastante fuerte; 5= muy fuerte).

Igualmente, en la entrevista individual, los niños/as fueron preguntados por las estrategias que usaban para afrontar la agresión, siguiendo el siguiente procedimiento: se les mostraba una serie de 6 viñetas (instrumento desarrollado por Kochenderfer y Ladd, 1996) en las que se describen, respectivamente, 6 estrategias ante la agresión: 1) devolver el ataque (*fighting back*); 2) salir corriendo (*walking away*); 3) buscar la ayuda de un amigo (*getting a friend to help*); 4) llorar (*crying*); 5) rendirse, ceder ante la agresión (*giving something up*); y 6) hablar con un adulto (*telling someone*). Se les preguntó sobre lo que harían aquellos personajes que habían sido nominados como víctimas ante cada tipo de agresión. Si decían varias estrategias se les preguntaba por cuál de ellas era la más frecuente.

Cada sujeto recibió una puntuación en cada una de las seis estrategias ilustradas, dichas puntuaciones fueron calculadas sumando las nominaciones recibidas para cada estrategia y dividiéndolas por el número de nominaciones recibidas. Por ejemplo, si un niño recibía 3 nominaciones para la estrategia «salir corriendo» y 4 nominaciones para la estrategia «pedir ayuda a un amigo» y un total de 7 nominaciones como víctima, el niño/a recibía una puntuación de 0,43 (3 dividido entre 7), para la estrategia salir corriendo y 0,57 para la estrategia pedir ayuda a un amigo y cero para cada una de las otras categorías. Esta proporción puntúa con un rango de 0-1 para cada tipo de respuesta estratégica, tal y como proponen Kochenderfer y Ladd (1996).

Resultados

Tipos de agresión y victimización injustificada en preescolar

En la nominación de los iguales la mayoría de los tipos de comportamientos agresivos fueron: agresión *física directa* (media= 1,28, Dt= 2,04); agresión *relacional directa* (media= 0,71, Dt= 1,25); agresión *verbal directa* (media= 0,42, Dt= 0,82); agresión *relacional indirecta* (media= 0,12, Dt= 0,36). En relación al género, cuando los varones fueron nominados agresores, lo fueron de todo tipo de agresiones, pero tendían a usar en primer lugar la agresión *física directa*, seguida de la *relacional directa* y la *verbal directa*, y menos la relacional indirecta. Las niñas tendían a usar en primer lugar la *relacional directa*, seguida de la *física* y la *verbal*, y no usaron los modos indirectos. Se realizó un MANOVA para examinar si había diferencias de género en las formas de agresión de varones y niñas, [F(4,42)= 3,29, p<0,05] y se halló que los varones eran más nominados en el tipo agresión física [F(1,45)= 10,92, p<0,01] y relacional directa [F(1,45)= 4,40, p<0,05], pero no hubo diferencias significativas de género respecto del tipo agresión verbal directa [F(1,45)= 3,04, n.s.] y la relacional indirecta [F(1,45)= 3,56, n.s.].

La mayor parte de las nominaciones de victimización fueron la *victimización física* (media= 2,12, Dt= 1,25); seguido de la *victimización verbal* (media= 1,05, Dt= 0,92); la *victimización relacional directa* (media= 0,67, Dt= 0,94); y *victimización relacional indirecta* (media= 0,02, Dt= 0,15). Tanto varones como niñas tendían a recibir

más nominaciones de víctimas de la *victimización física*, seguida de *verbal* y *relacional directa*. Se otorgaron muy pocas nominaciones de victimización relacional indirecta. También el MANOVA que se hizo para examinar las diferencias de género mostró diferencias no significativas en la adjudicación de tipos de victimización más frecuentes entre los varones y las niñas [F(1,20)= 0,60, n.s.].

Desarrollo físico y roles en la agresión injustificada entre preescolares

Respecto de la nominación de roles que habían hecho los iguales, el ANOVA encontró que no había diferencias significativas respecto de la fuerza y el desarrollo físico que le habían atribuido las maestras a sus alumnos/as, en general [F(4,85)= 2,18, n.s.], pero cuando se realizaron correlaciones parciales sí se encontró diferencia respecto de ciertos roles. Así, el *rol de agresor* correlacionó positivamente con la atribución de mayor fuerza o *desenvolvimiento físico* ($r= 0,29$, $p<0,01$). Respecto de la nominación docente no se encontró diferencia significativa entre ésta y el desarrollo físico, respecto del rol de agresor, pero sí en relación a ser nominado como víctima. Paradójicamente, los sujetos nominados como víctimas (por las maestras) eran los que recibían mejor puntuación en fortaleza física [$t= -2,01$ (36,94df), $p<0,05$]. No hubo diferencia entre los otros roles y la atribución de desarrollo físico. Respecto de la nominación propia, no hubo, tampoco, ningún tipo de correlación significativa con ser más o menos fuerte físicamente, ni en general, ni rol a rol.

Sociabilidad y roles de agresor y víctima entre preescolares

La escala de *sociabilidad* realizada por las maestras no ofreció diferencias de género. Varones y niñas fueron encontrados igualmente sociables o poco sociables [$t= 0,39$ (90df), n.s.]. El ANOVA tampoco encontró correlaciones significativas entre la escala de sociabilidad y los roles atribuidos por los iguales [F(4,85)= 0,98, n.s.], si bien, sí se hallaron diferencias en el análisis rol a rol. Así, la nominación de *agresor* correlacionó significativamente con la puntuación de desarrollo social: los sujetos con alta puntuación en desarrollo social eran más nominados como agresores ($r= 0,25$, $p<0,05$). Igual sucedió respecto de la nominación de rol atribuido por las maestras: los nominados *agresores* eran puntuados de mayor desarrollo social [$t= -3,26$ (56,92df), $p<0,01$]. Igual ocurrió con los roles de *defensor* [$t= -2,73$ (25,53df), $p<0,05$] y *colaborador* [$t= 3,35$ (18,66df), $p<0,01$]; pero no ocurría así con el rol de víctima: no hubo correlación significativa entre la puntuación de desarrollo social y ser o no considerado víctima por las maestras. Respecto de la nominación propia, no hubo diferencias significativas entre ser nominado por uno mismo en uno u otro rol y estar en un puesto u otro de la escala de sociabilidad realizada por las maestras, ni en general ni en roles concretos.

Respecto de la *sociometría inter-pares*. Resumiremos mucho diciendo que los análisis ANOVA encontraron que había diferencias significativas entre los roles en la escala '*los que más gustan*' [F(4,85)= 4,79, $p<0,01$]. La correlación más alta se daba entre los que puntuaban más alto en la escala '*me gustan*' y los que reciben, respectivamente, los roles de *defensor* y *colaborador*. En la escala '*los que menos gustan*' el ANOVA encontró diferencias significativas entre roles [F(4,85)= 11,32, $p<0,01$], siendo la correlación más alta la que se daba con los roles de *agresor* o *el de colaborador*.

La inestable dinámica de roles en la agresividad injustificada de preescolares

La nominación de los iguales respecto del rol que desempeñaban sus propios compañeros (nominación de iguales) en el fenómeno de la agresividad injustificada dio el siguiente esquema: 12% *agresores*; 14,1% *víctimas*; 29,3% *defensores*; 12,0% *colaboradores*; 30,4% *espectadores* (un residual 2,2% fueron nominados agresores/defensores o agresor/defensor/víctima). La Chi cuadrado reveló diferencias de género [$\chi^2= 11,11$ (4df), $p<0,05$]. Para los varones: *agresores*: 20,4%; *víctimas*: 16,3%; *defensores*: 20,4%; *colaboradores*: 14,3%; *espectadores*: 24,5%. Para las niñas: *agresoras*: 2,3%; *víctimas*: 11,6%; *defensoras*: 39,5%; *colaboradoras*: 9,3%; *espectadoras*: 37,2%. La evidencia muestra que los varones tienden a ser nominados más en roles *agresor* y *colaborador* de la agresión, mientras las niñas lo son en los roles de *defensoras* y *espectadoras*.

Las maestras atribuían diversos roles a cada sujeto; la más pura y directa fue la «no nominación»; es decir, la atribución del rol *espectador* al 50,0% de los preescolares; rol de *agresor*: 6,5%; de *víctima*: 6,5%; de *defensor*: 4,3%; de *colaborador*: 1,1%. Todas las demás nominaciones fueron de roles mixtos: *agresor/colaborador*: 2,2%. *Agresor/defensor*: 1,1%. *Defensor/colaborador*: 1,1%. *Agresor/víctima*: 7,6%. *Agresor/víctima/defensor*: 5,4%. *Agresor/víctima/colaborador*: 4,3%. *Agresor/víctima/defensor/colaborador*: 4,3%.

Aunque las maestras diversificaron mucho sus etiquetas, habían nominado en total: 35,9% *agresores*; 29,3% *víctimas*; 17,4% *colaboradores* y 78,3% *defensores* (el total no es 100% porque la nominación era múltiple). La Chi cuadrado mostró diferencias significativas en cuanto al género: los varones tendían a ser nominados como *agresores* [$\chi^2= 3,72$ (1df), $p<0,05$] y *colaboradores* [$\chi^2= 3,68$ (1df), $p<0,05$]; pero no hubo diferencia significativa entre varones y niñas en la nominación ni como *víctimas*, ni como *defensores*, ni en ningún otro rol.

La nominación propia (autonomización) ofreció el siguiente esquema general: 14,1% *agresores*, 53,3% *víctimas*; 12,0% *defensores* y 5,4% *colaboradores* (el total no es 100% porque la nominación podía ser múltiple). Más varones que niñas fueron nominados como *agresores* [$\chi^2= 5,98$ (1df), $p<0,05$] y no hubo diferencias significativas en los roles de *víctima* ni de *defensor*.

El análisis de acuerdo entre jueces (Kappa de Cohen) mostró los siguientes acuerdos entre iguales y docentes. En conjunto, el acuerdo fue significativamente mayor que el azar (Kappa= 0,62, $p<0,001$). Pero realizados los análisis individualmente para cada rol fueron significativos para la nominación de *agresor* (0,25; $p<0,01$) y para el rol de *colaborador* (Kappa= 0,28, $p<0,001$), y no significativos en los siguientes: *víctima* (Kappa= -0,05, n.s.), *defensor* (Kappa= 0,02, n.s.); *espectador* (Kappa= 0,12, n.s.). El consenso en la nominación de iguales y la autonomización fue significativo (Kappa= 0,64, $p<0,001$), pero no lo fue rol a rol en ningún caso. Igual sucedió en el análisis del acuerdo entre nominaciones docentes y autonomizaciones (Kappa= 0,61, $p<0,001$).

Estrategias de afrontamiento de la agresividad injustificada en preescolar

En breve resumen, las estrategias que las *víctimas* de sus iguales utilizaban para afrontar la agresividad injustificada de sus compañeros fueron: *decírselo a un adulto* (Media= 0,51, Dt= 0,54);

devolver la agresión (Media= 0,29, Dt= 0,32); *pedir ayuda a un amigo* (Media= 0,18, Dt= 0,47); *salir corriendo* (Media= 0,11, Dt= 0,34); *llorar* (Media= 0,08, Dt= 0,32); y *someterse* (Media= 0,04, Dt= 0,20). Respecto del género, el MANOVA mostró que no había diferencias significativas, en ninguna de las estrategias, entre los varones y las niñas [$F(6,68)= 1,13$, n.s.].

Discusión y conclusiones

Nuestros datos confirman que las formas de agresión injustificada que se reconocen en preescolar, como han puesto en evidencia investigaciones anteriores (Monks et al., 2003; Björkqvist et al., 1992) son la agresión directa (física, verbal y relacional) y muy poco las formas indirectas (relacionales o verbales). Pero en relación a otros estudios, el estudio sevillano mostró un nivel más bajo de implicación en el fenómeno de la agresión injustificada (12% *agresores*, 12% *colaboradores*), mientras que el estudio británico, Monks (2000) se había encontrado 22% y 25% *agresores* en los dos tiempos en los que se realizó la entrevista (no preguntaron por *colaboradores*). Respecto de la victimización, nuestro estudio encontró 14% de *víctimas*, mientras el británico, en sus dos tiempos, encontró 13,5% y 22%, respectivamente. Pero la mayor diferencia se encuentra respecto del rol de *defensor*: 29% de los niños y niñas sevillanos fueron asignados a este rol: los ingleses habían sido 16% y 27%, respectivamente. Similar nivel de *espectadores* fueron hallados en ambos estudios: 30% en el estudio sevillano y 30% y el 34%, respectivamente, en el inglés.

Como era de esperar, los varones fueron más nominados como *agresores* tanto por sus iguales, como por los docentes, como en la autonomización. Las niñas tienden a ser nominadas, más que los niños, como *defensoras* o *espectadoras*, exactamente como ocurre en los años de primaria (Salmivalli et al., 1996; y Sutton y Smith, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Las formas prototípicas de agresión masculina (física y verbal directa) están ya presentes en los años preescolares, confirmándose así resultados de estudios previos sobre agresividad en preescolar (Crick, Casas y Mosher, 1997; y Monks et al., 2003).

Las *víctimas* de la agresión injustificada en los años preescolares en lugar de ser más débiles, aquí aparecieron como normales cuando eran nominadas por sus iguales y tienden a ser consideradas más fuertes por sus maestras, lo que contrasta con los hallazgos de Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King (1982) y con la afirmación de Olweus (1978 y 1999). Socialmente, las *víctimas* preescolares recibieron puntuaciones medias de ser *preferidas* por sus iguales, lo que contrasta con los datos de primaria (Salmivalli et al., 1996), pero sí es concordante con los estudios previos en preescolar (Monks et al., 2003). Esta normalidad social, junto a la inestabilidad del rol *víctima* en preescolar, hace coherente la teoría defendida por Perry et al. (1990) sobre el proceso de tanteo a la búsqueda de una *víctima* que se deje y el abandono cuando la *víctima* se enfrenta al *agresor* o resiste su ataque.

Respecto de las estrategias de afrontamiento (*copy strategies*), el estudio sevillano revela un orden jerárquico saludable en el cual ocupa el primer lugar informar a los adultos, seguido de responder a la agresión, pedir ayuda a un amigo, salir corriendo, llorar y, en último lugar, someterse a los *agresores*. Estos datos concuerdan con el estudio inglés, pero no con el realizado por Kochenderfer y Ladd (1996), que encontraron en su estudio que los varones, más que las chicas, tendían en primer lugar a devolver la agresión.

Sobre *agresores* infantiles, a partir de nuestro estudio no se puede afirmar un supuesto bastante citado respecto de este tópic (Lagersetz et al., 1982; Olweus, 1978; 1993a y 1993b; y 1999), que considera que los agresores son físicamente más fuertes que sus iguales; no son esos los datos de tendencia del estudio sevillano. Respecto a la popularidad, hubo una fuerte y positiva correlación de este rol con la escala de preferencia negativa («*los compañeros que menos te gustan*»), aunque no ocurre lo mismo con los *agresores* producto de la autonominación. La relación más fuerte entre agresión y rechazo social en esta edad puede estar relacionada con el hallazgo de que los niños pequeños censuran más la agresión que los mayores (Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi y Costabile, 1997). En este sentido, Salmivalli, Kaukianen y Lagerspetz (2000) han informado de que el rechazo social es consecuencia de las formas de agresión directa, mientras que la agresión indirecta tiene incluso posibilidades de lograr la aceptación social. Digno de mención es que los docentes puntuaran alto en desarrollo social a los nominados como agresores.

Los *defensores* de las víctimas, ya sean nominados por los iguales, por las maestras o por sí mismos, se encuentran en los valores medios respecto de la escala de desarrollo físico; socialmente son los más populares y queridos por sus iguales, lo que concuerda con la investigación homóloga realizada en Inglaterra (Monks et al., 2003), así como los estudios en primaria (Salmivalli et al., 1996).

Los *colaboradores* del agresor, en este estudio, tanto en opinión de sus maestras como en autonomización (5%) son muy pocos y no destacan en ninguna de las características que aquí hemos estudiado, salvo en ser, como los *agresores*, los que más alto en la escala de preferencia negativa («*compañeros que no gustan*»), y con los *defensores* en la escala de preferencia positiva («*compañeros que gustan*»), lo cual es paradójico al tiempo que interesante. Quizá deberíamos pensar que el rol de *colaborador* es mucho más complejo en sí mismo y aunque sea difícil de definir en términos concretos para los preescolares. Quizá se trata de alguien que oculta sus

intenciones, que no agrede directamente pero sí anima la agresión. Salmivalli et al. (1996) han sugerido que éste es un rol periférico y poco relevante entre los niños y niñas más pequeños.

Concluimos, pues, afirmando que la *agresión injustificada* y la *victimización injusta* existen entre los preescolares y el retrato de ella que aparece en nuestro estudio no es muy distinto de los que se han hecho en otros países europeos como Inglaterra y Finlandia. La escasa diferencia de género, más allá de la muy firme diferencia en cuanto al desempeño de roles, habla bien de la integración social de las niñas y los niños en nuestras escuelas de Infantil. Evidentemente, hay que señalar, en este sentido, que el riesgo para los varones está en su implicación en la *agresión directa*, mientras que entre las niñas ya está presente la tendencia a dañar el vínculo relacional, como forma incipiente de agresión injustificada. Para finalizar, concluiremos señalando los problemas metodológicos y conceptuales encontrados. En este trabajo, como nos había sucedido anteriormente (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 2000; y Ortega y Angulo, 1998), la mayor dificultad metodológica se ha referido a la imbricación entre la exploración sociométrica. La dificultad para que la nominación de preferencia positiva y negativa (sociometría ordinaria) sea interpretable a la luz de la dinámica de los roles del maltrato (*bullying*) es grande, ya que el maltrato es un fenómeno con muchas connotaciones emocionales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) que posiblemente hagan poco fiables las decisiones electivas.

Agradecimientos

Las autoras han formado parte, como *Team leader* y como *Postdoctoral Researcher*, respectivamente, del proyecto *Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion (FMRX-CT97-139 DGXII)* del IV Programa Marco I+D de la Unión Europea, cuya ayuda agradecen.

Las autoras agradecen, asimismo, a Kingston University su aportación financiera para la preparación concreta de este artículo.

Referencias

- Artamendi Arrizabalaga, J.A. (2000). Aproximación a una taxonomía de los diseños observacionales. *Psicothema*, 12, 56-59.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Braza, F., Braza, P., Muñoz, J.M. y Carreras, M.R. (1997). The index of amplitude of behavior as a measuring instrument of social ability in preschool children. *Psicothema*, 9, 305-310.
- Braza, P., Braza, F., Carreras, M.R. y Muñoz, J.M. (1993). Measuring the social ability of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 21, 145-158.
- Carreras, M.R., Braza, P. y Braza, F. (2001). Implicación en los comportamientos de agonismo y ajuste social al grupo de iguales en niños de cuatro y cinco años. *Psicothema*, 13, 258-262.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Dollard, J., Doob, C.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano. Manual de etología humana*. Madrid, Alianza Psicología.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer. Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1972.
- Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1.305-1.317.
- Ladd, G.W. y Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. y Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.

- Monks, C., Ortega, R. y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (en prensa). The psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M.J. y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17, 96-100.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. En K.H. Rubin y J.B. Asendorff (eds.): *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, N.Y., Erlbaum.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Ortega, R. (2002). *Naturaleza y prevención educativa de la violencia escolar: informe sobre la investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*. Investigación presentada al Segundo Ejercicio del Concurso Público a Cátedra de Universidad. Sevilla, Editorial Kronos.
- Ortega, R. (2001). Lo mejor lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. y Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: a cross-national comparison. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Perry, D.G., Perry, L.C. y Boldizar, J.P. (1990). Learning of aggression. En M. Lewis y S. Miller (eds.): *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-146). New York: Plenum.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Smith, P.K. (ed.) (2003). *Violence in schools, the response in Europe*. London: Routledge.
- Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 87-111.